

Escalas de evaluación de los niveles pregramaticales del español escrito en sordos

Evaluation scales of the pregrammatical levels of written Spanish in deaf users

JALINA RAMÍREZ GRUCUK

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

jalina.ramirez.grucuk@uacm.edu.mx

■ **RESUMEN:** En este artículo se presentan dos escalas de evaluación de los niveles de aprendizaje pregramaticales del español escrito como segunda lengua en estudiantes sordos. Ambas se conformaron a partir del análisis de las características gramaticales de cada una de las producciones escritas por 21 colaboradores sordos y se relacionaron con los diferentes niveles de eficiencia comunicativa que presentaban. Los datos se contrastaron con las características lingüísticas del proceso de adquisición del español como lengua materna, que permiten que la comunicación sea cada vez más eficiente. Así pues, al modelo de Tomasello (2003 y 2008) he adaptado las características gramaticales del español de los sordos para identificar el nivel de aprendizaje pregramatical del español de cada estudiante.

■ **ABSTRACT:** This article presents two evaluation scales of pre-grammar learning levels of written Spanish as a second language in deaf students. The scales were created after analyzing the grammatical characteristics of each of the texts written by 21 deaf volunteers, regarding different levels of communication efficiency. Collected data was contrasted with linguistic characteristics which enable to enhance communication efficiency described for the acquisition process of Spanish as a first language. Thus, Tomasello's model (2003, 2008) was adapted for the Spanish grammatical characteristics of the deaf, in order to identify the pre-grammar learning level of Spanish for each student.

PALABRAS CLAVE:

evaluación escrita, español escrito como L2, nivel de eficiencia comunicativa, adquisición del español, aprendizaje pregramatical.

KEYWORDS:

Written evaluation, written Spanish as L2, level of communication efficiency, Spanish acquisition, pre-grammar learning.

Fecha de recepción: 7 de octubre de 2019

Fecha de aceptación: 20 de enero de 2020

Los resultados del análisis de las características del español escrito en sordos coinciden en reportar que las estructuras gramaticales producidas por la mayoría de los estudiantes presentan sistemáticamente rasgos como la omisión o dificultad para establecer concordancia entre los diferentes elementos de las estructuras del español, dificultades en el establecimiento del orden de palabras de la estructura de las oraciones y la omisión o dificultad en el uso de palabras funcionales: preposiciones, conjunciones, pronombres, cuantificadores y artículos. Estos resultados se encuentran, por ejemplo en Fernández Viader y Pertusa (1996); Domínguez Gutiérrez (2003); Massone, Buscaglia y Bogado (2005); Zambrano (2008); Massone (2010); Gutiérrez Cáceres (2012); Herrera Fernández, Chacón Macchiavello y Saavedra Coronado (2016) y Russell (2016)*.

La evaluación de las características gramaticales del español escrito de los sordos se ha hecho en algunos casos mediante el análisis de las características morfosintácticas presentes en textos de creación espontánea, como las narraciones (Zambrano 2008; Gutiérrez Cáceres 2012), o bien mediante pruebas más controladas en las que se solicita llenar espacios en blanco con la clase de palabras que se quiere evaluar (Ball-Llosera *et al.* 1999). En ambos casos, se obtienen resultados numéricos que permiten determinar el tipo y la cantidad de aciertos y errores morfosintácticos. En otros, se evalúa el comportamiento gramatical de la producción escrita de los sordos por medio de rúbricas (Herrera Fernández *et al.* 2016: 179; Russell 2016: 172-173) que, si bien permiten identificar a nivel

* Esta investigación fue posible gracias al año sabático auspiciado por la UACM, así como por los conocimientos, materiales y apoyo proporcionados por la Dra. Miroslava Cruz-Aldrete. Agradezco los comentarios de la Mtra. Elsie Magaña Juárez y las observaciones de los dictaminadores anónimos.

global las características gramaticales que posibilitan una buena o mala comprensión de un texto, no proporcionan información gramatical suficiente con la que se puedan identificar con mayor precisión diferentes niveles de aprendizaje. Si bien se sabe que el nivel de dominio de la morfosintaxis del español repercute en la calidad comunicativa de los textos, también es cierto que ha sido difícil encontrar una manera de medir con mayor precisión las diferencias morfosintácticas que intervienen en el nivel de comprensión de las producciones escritas de los sordos y que, como consecuencia, determinan el nivel de aprendizaje del español escrito como segunda lengua (L2) en cada uno de los estudiantes.

En este contexto presento una propuesta de escalas de evaluación de los niveles de aprendizaje de las construcciones pregramaticales del español escrito como L2 en estudiantes sordos, la cual es una adaptación de la metodología utilizada en los análisis que se desarrollan en los estudios de adquisición de la lengua materna, como los de Slobin (1992), López Ornat (1994), Clark (1996), Rojas Nieto y Jackson-Maldonado (2011)¹. Las escalas se diseñaron principalmente a partir de la teoría de la adquisición basada en el uso de Tomasello (2003, 2008) cuyo principio teórico fundamental es considerar el aprendizaje lingüístico como un proceso sociointeractivo y enfocar el análisis de las gramáticas infantiles a partir de sus propias características².

CORPUS

El corpus que permite hacer esta propuesta de escala de evaluación está conformado por la producción escrita de 21 colaboradores sordos, de ambos sexos, de edades entre los 13 y 30 años, hablantes de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como primera lengua (L1) y con escolaridad de entre 7 y 12 años (1º de secundaria y 3º de preparatoria). Los colaboradores estudiaron en escuelas con modelo bilingüe. La primera muestra se obtuvo en 2010, la segunda en 2017 y la tercera en 2018 (tabla 1).

¹ Elegí la metodología de estas propuestas porque, al analizar la gramática del español escrito como L2 en sordos a partir de sus propias características y peculiaridades, permite identificar diferentes niveles de eficiencia comunicativa, motivados por las características gramaticales que presentan.

² El modelo de Tomasello (2008: 76) permite identificar los procesos de conformación de las estructuras pregramaticales de una lengua materna, en este caso del español, estructuras que están relacionadas con el desarrollo de la eficiencia comunicativa de los mensajes. Así, al contrastar los procesos de conformación de las estructuras del español como lengua materna con las características de las estructuras del español escrito como L2 en sordos, permite jerarquizar los datos obtenidos en el análisis.

Tabla 1. Conformación de la muestra

<i>Código de colaborador</i>	<i>Edad</i>	<i>L1</i>	<i>L2</i>	<i>Escuela</i>	<i>Año escolar</i>	<i>Año de elicitación</i>					
RBM3°BH	21										
BML3°BH	21										
MGM3°BH	20										
JMV3°BH	20										
MMM3° BH	19	LSM	Español	CONALEP Temixco	3° preparatoria	2010					
AHM3° BH	18										
DSD3°BH	18										
HGG3°BH	17										
EMO3°BH	17										
DAA3°BM	16										
MEC1°SH	30										
JRS1°SH	26										
ERG1°SH	25										
AME1° SH	18										
LFD1°SH	16	LSM	Español	Centro Clotet A.C.	1° secundaria	2017					
CZE1°SH	15										
AGA1°SH	15										
ARG1°SM	14										
JAR1°SH	14										
NOM1°SM	13										
JSM1°BM	18						LSM	Español	IEMS	1° preparatoria	2018

Los datos se obtuvieron por medio de diferentes ejercicios de escritura; por ejemplo, se les solicitó que escribieran los diálogos que se establecían entre los personajes de una historieta con los globos vacíos. Por medio de imágenes en las que había dibujos de personas llevando a cabo diferentes acciones, se les pidió que escribieran la descripción de las acciones a partir de la pregunta *¿Qué hacen?* También se obtuvieron producciones escritas por medio de preguntas como *¿Qué hiciste ayer?* y *¿Tú que haces todos los días?* Los ejercicios presentaban por escrito las instrucciones de las tareas a realizar; sin embargo, a solicitud de los colaboradores, se les dieron las indicaciones en LSM y se les dijo que contestaran como ellos consideraran pertinente. Una vez que empezaban a resolver el ejercicio ya no se les daba ningún tipo de ayuda lingüística.

Además de los datos obtenidos con las características anteriores, se tomaron algunos ejemplos de la producción escrita de otros estudios, como el de Zambrano (2008). A partir de estos materiales, se obtuvo un total de 25 textos escritos breves.

ANÁLISIS

El análisis se enfoca en observar las características lingüísticas de las producciones escritas a partir de sus peculiaridades y especificidades (Fernández Pérez 2006: 319-347). Por lo anterior, los datos se analizan tomando como punto de referencia la eficacia comunicativa; es decir, se observan los rasgos lingüísticos de los mensajes que hacen que éstos sean en algunos casos ambiguos y, por lo tanto, difíciles de interpretar, así como aquellos que van aumentando el nivel de comprensión de los mensajes hasta llegar a su interpretación adecuada. Con base en lo anterior, se observa que los mensajes menos comprensibles se caracterizan por transmitir la información a través de la combinación de graffias que no tienen significado, de palabras aisladas o de combinaciones de palabras, cuya relación de significado es difícil establecer por su contenido semántico.

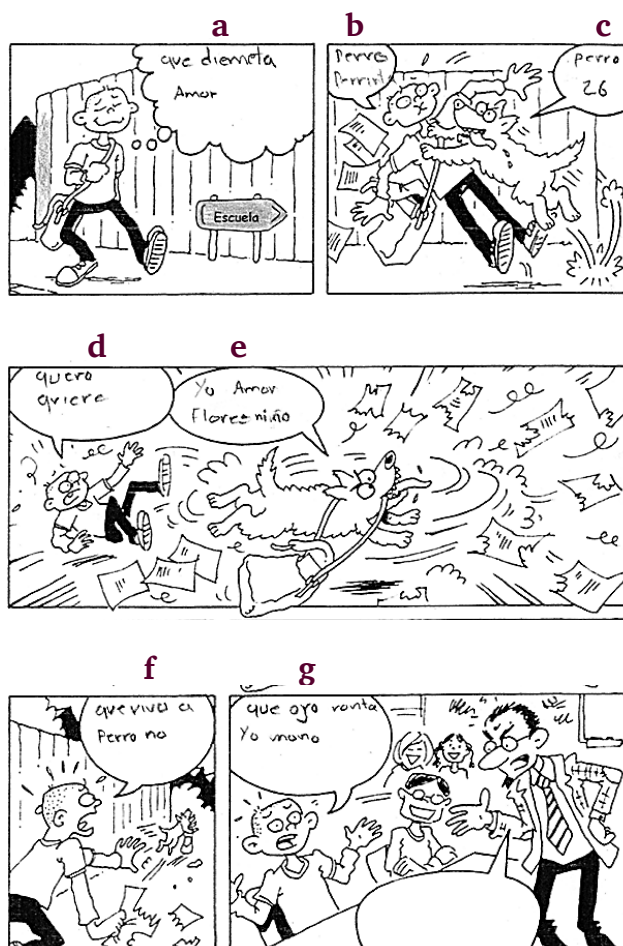


Figura: 1

En la figura 1 se pueden ver las características mencionadas. Asimismo, se observa que el colaborador intenta, sin lograrlo aún, establecer la conversación entre los personajes de la historieta. La información es deficiente porque construye los mensajes a partir de la combinación de palabras, entre las cuales es difícil establecer una relación de significado, como en (1a), donde la combinación de palabras resulta confusa, por el pronombre relativo *que* seguido de la combinación de grafías *diemeta* (sin significado en español) y de la palabra *Amor*. Así pues, se trata de una construcción que no puede interpretarse por la imposibilidad de establecer una relación de significado entre las palabras presentadas.

(1)⁴

- a. que diemeta Amor
- b. perro // perrinta
- c. perro //26
- d. quero // quiere
- e. Yo Amor Flores niño
- f. que vivo a // perro no
- g. que oyoronta // Yo mono

De la misma manera, en (1b), (1c) y (1d) los mensajes son confusos porque el estudiante presenta las palabras aisladamente, una debajo de la otra, e incluso combina palabras con números. En (1b) escribe *perro* y debajo *perrinta*, como si estuviera ensayando la flexión de género y el diminutivo. Si bien la segunda presenta errores de grafías, podemos suponer que lo que quiso escribir es *perrita*. En (1c) escribe *perro* y debajo el número 26. En (1d) flexiona el verbo *querer* en 1ª persona del singular y en 3ª persona del singular, las presenta en el orden y disposición de un paradigma de conjugación verbal.

En (1e), si bien el colaborador utiliza palabras del español y las estructuras como en una frase, el contenido es ambiguo por la clase de palabras que se combinan y por el significado de las mismas; a saber, al pronombre personal de 1ª persona del singular *Yo* le siguen los sustantivos *Amor*, *Flores* y *niño*.

En (1f) y (1g) el colaborador estructura la información en frases; sin embargo, los mensajes siguen siendo confusos debido a la clase y al significado de las palabras que combina. Así, en (1f) se presenta el pronombre relativo *que* seguido del verbo *vivir* en

³ La historieta obtenida en <https://www.pinterest.com.mx/pin/397020523385671333/> presenta un tema conocido para cualquier estudiante; a saber, el de un niño que va a la escuela y no lleva la tarea. Elegí este material para motivar el interés por contestar un ejercicio de escritura no académica y con la finalidad de obtener información sobre la manera de organizar los diferentes elementos de las estructuras lingüísticas que se produjeran.

⁴ En los ejemplos, // indica que lo que se escribe a continuación se encuentra en otro renglón.

1ª persona del singular, después del cual se encuentra la preposición *a* seguida del sustantivo *perro* y del adverbio de negación *no*. En (1g) el mensaje no se puede interpretar debido a la combinación de palabras gramaticales con conjuntos de grafías que no tienen significado.

Los datos anteriores permiten suponer que el estudiante intenta comunicar algo, pero ha tenido poca experiencia con el español escrito. Se puede pensar también que ha estado expuesto a los paradigmas de conjugación y a la estructura de oraciones. Por las características del texto, parece que el colaborador se encuentra en un nivel inicial de desarrollo del español escrito en el que está aprendiendo léxico haciendo, probablemente, hipótesis sobre la estructuración de la información en frases y sobre la marcación gramatical de algunas palabras.

En estudios como el de Zambrano (2008), se encuentran otros casos en que los mensajes se construyen a partir de la combinación únicamente de sustantivos que, si bien corresponden al léxico del español, son difíciles de interpretar ya que, en algunos casos, se combinan únicamente sustantivos (2a); o bien, se combinan verbos con sustantivos, pero sin flexión verbal (2b). Estos casos se caracterizan, además, por presentar las categorías léxicas en un orden que no parece corresponder aún al orden de palabras del español.

(2)

- a. zapato, casa, camisa ‘Él está en su casa y se pone los zapatos y la camisa’
 b. ver hombre agua ‘El hombre está viendo el agua’

(Zambrano 2008: 22)

En (2) la información es ambigua e imprecisa ya que, por una parte, hay ausencia de elementos gramaticales y, por otra, el orden en el que se presentan las palabras no corresponde al del español, si tomamos como punto de referencia las traducciones de Zambrano (2008). Así en (2a), el colaborador omite el sujeto de 3ª persona del singular *él* y omite el verbo (v) *estar* en 3ª persona del singular de la primera oración. De la misma manera, omite *ponerse* en 3ª persona del singular de la segunda oración. Además, el colaborador escribe en primer lugar el sustantivo *zapato* que, de acuerdo con la traducción, tendría que funcionar como objeto directo (OD) junto con el sustantivo *camisa*: v [*se pone*] + OD [*los zapatos y la camisa*] ‘(él) se pone los zapatos y la camisa’. El sustantivo *casa*, que tendría que funcionar como un complemento circunstancial de lugar (CCLOC) ‘en su casa’, lo coloca entre el sustantivo *zapato* y el sustantivo *camisa*. Así, el orden en el que se presentan estas palabras es OD [*zapato*] + CCL [*casa*] + OD [*camisa*] (OD + CC + OD), el cual no corresponde a la estructura del español y no permite, por lo tanto, hacer una interpretación aproximada a la traducción.

En (2b), el verbo *ver* en infinitivo se encuentra antes que el sujeto *hombre* y el sustantivo *agua*. Este último, que funcionaría como un objeto directo, aparece después del sujeto, así que el orden en el que el colaborador presenta estas palabras es v [*ver*] + s [*hombre*] + OD [*agua*], por lo que se podría traducir como ‘ve el hombre el agua’ (VSO).

Este orden de palabras en el español resulta extraño, pues se prefiere la estructura s [el hombre] + v [ve] + OD [el agua] ‘El hombre ve el agua’ (SVO).

A partir de los datos anteriores, se puede decir que los estudiantes se encuentran en el proceso de aprendizaje de categorías léxicas y, al parecer, todavía no identifican el orden de palabras del español ni el uso de elementos gramaticales.

En el corpus se encuentran otros casos en que los mensajes son un poco más interpretables que en los ejemplos anteriores, debido a que, por una parte, se utiliza mayor cantidad de léxico del español y, por otra, el léxico se combina en un orden que corresponde más al orden natural de palabras del español. La combinación se establece principalmente a partir de verbos, sustantivos y adverbios; el uso de categorías gramaticales está prácticamente ausente (figura 2).

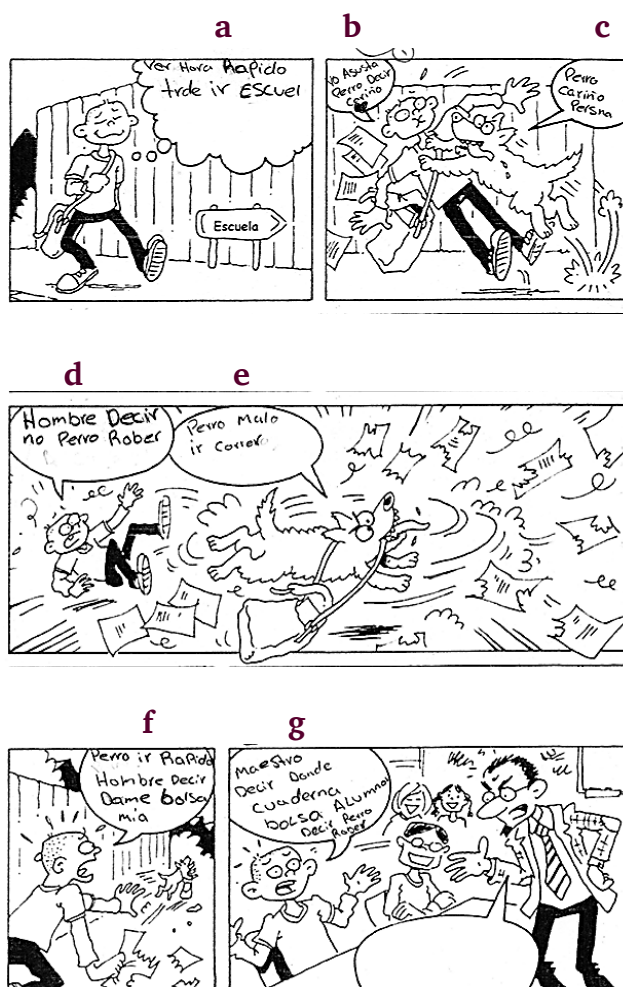


Figura 2

(3)

- a. Ver Hora Rapido // tarde ir escuela
- b. Yo asusta // Perro Decir // Cariño // (probable dibujo de un corazón)
- c. Perro // Cariño // Persona
- d. Hombre Decir // no Perro Rober
- e. Perro Malo // Ir Correr
- f. Perro ir Rapido // Hombre Decir // Dame bolsa // Mía
- g. Maestro // Decir Donde // Cuaderno // Bolsa Alumnos // Decir Perro // Rober

En (3) se observa que los mensajes son un poco más comprensibles, aunque todavía imprecisos por la falta de categorías gramaticales, ya que el colaborador elabora la información con diferentes clases de palabras –verbos, sustantivos, adverbios y un adjetivo– en el orden natural de constituyentes del español, a diferencia de (2). Así, en (3a) el verbo *ver* en infinitivo ocupa la primera posición, seguido del sustantivo *hora*, una combinación que, a pesar de no tener un referente determinado por la ausencia de la flexión verbal, se puede interpretar como ‘alguien ve la hora’. En otras palabras, la primera posición está ocupada por un verbo (*ver*), seguido de un sustantivo (*hora*) que funciona como un objeto directo. Así, la estructura de esta combinación de palabras se puede representar como V [*ver*] + OD [*hora*], una combinación estructurada en el orden natural de palabras del español (VO).

A la construcción anterior le sigue el adverbio *rápido*, que, por su significado temporal asociado a la construcción ‘ver hora’ y por la posición en que se encuentra, parece funcionar como una oración exclamativa exhortativa unimembre sin verbo: ¡*rápido!* Después, se encuentra la palabra *tarde*, que funciona como adverbio de significación temporal por su significado asociado al de las construcciones que le anteceden (*vid. hora* y *rápido*) y por su posición.

Al adverbio anterior le sigue el verbo *ir* en infinitivo y el sustantivo *escuela*, una combinación en la que se presenta en primera posición un verbo de movimiento (*ir*), seguido de un sustantivo que denota un lugar (*escuela*). Si bien no se sabe quién lleva a cabo la acción por la ausencia de flexión verbal, y aunque no se encuentre la preposición *a* que indica dirección, se puede interpretar como ‘alguien va a la escuela’, combinación de palabras cuya estructura se puede representar como V [*ir*] + CLOC [*escuela*], una construcción que se presenta en el orden de palabras del español (V + CLOC).

Al igual que en (3a), en los ejemplos restantes de (3) se puede observar que el colaborador, en la mayoría de los casos, combina las palabras en un orden que corresponde al orden de palabras del español (SVO), lo cual aumenta la posibilidad de comprender lo que intenta comunicar. En (3b), la construcción *Yo asusta* tiene la estructura S [*Yo*] + V [*asusta*] (SV). Si bien el estudiante utiliza categorías gramaticales en esta construcción, ya que contiene un pronombre personal de 1ª persona del singular y el verbo *asustar* flexionado en 3ª persona del singular que aún no concuerdan, se trata todavía de un caso aislado del uso de categorías gramaticales en la producción del colaborador.

En la construcción *Perro Decir Cariño*, aunque es un poco difícil entender qué significa *cariño* para el colaborador, las palabras se presentan en el orden S [*perro*] + V [*decir*] + OD [*cariño*] (SVO) y se podrían interpretar como ‘el perro dice cariño’. Como se puede observar, por el significado de las palabras y por el orden en el que se combinan (SVO), es posible comprender hasta cierto punto lo que quiere comunicar el colaborador.

De la misma manera, si bien en (3c) el colaborador combina únicamente sustantivos, se puede pensar que, por la combinación y el orden en el que estructura la mayoría de las palabras en el texto, intenta decir que el perro lleva a cabo una acción que repercute en la persona. Una posible explicación del uso del sustantivo *cariño* en este contexto es que, por falta de léxico, el colaborador utiliza el sustantivo *cariño* como verbo. Entonces, el orden de palabras de esta construcción sería S [*perro*] + V [**cariño*] + [*persona*] (SVO) y se podría interpretar como ‘el perro quiere a la persona’. Otra posible explicación es que, también por falta de léxico el colaborador omite el verbo que se refiere al sustantivo *cariño*; entonces, el orden de palabras sería S [*perro*] + V [\emptyset] + OD [*cariño*] + OI [*persona*] (SVO) ‘el perro le hace cariños a la persona’. Independientemente de la interpretación que se haga, se puede decir que el orden en el que se presentan las palabras es SV[\emptyset]O y permite hacer inferencias más aproximadas a lo que se trata de comunicar.

En el mismo sentido, el orden de palabras de la construcción de (3d) se puede representar como S [*hombre*] + V [*decir*] + OD [*no perro robar*] (SVO), un orden de palabras que permite interpretar a nivel global que ‘el hombre dice algo con respecto al perro y robar’. Sin embargo, este ‘algo’ representado en la combinación de palabras *no perro Rober* es difícil de interpretar, ya que la posición inicial que ocupa el adverbio de negación *no* no corresponde con la posición de las palabras negativas en la estructura del español; a saber, el adverbio *no* en español se antepone a un verbo, no a un sustantivo. Así, *no* en este contexto tendría que anteponerse al verbo *robar* (*no robar*) y no al sustantivo *perro* (**no perro*).

El orden en el que se presentan las palabras de la construcción *no perro Rober* puede producir varias interpretaciones. Una es que se utiliza el adverbio de negación *no* como una oración exclamativa exhortativa unimembre sin verbo (¡No!) e inmediatamente después se utiliza el sustantivo *perro* como el sujeto que lleva a cabo la acción de *robar*. Esta construcción tendría entonces la siguiente estructura: ADV [*No*], S [*perro*] + V [*robar*] ‘¡No!, el perro roba’, construcción en la que, además, se omite el OD del verbo transitivo *robar*. Otra interpretación posible es que el colaborador haya querido decir ‘perro, no robes’, construcción en la que se utiliza el adverbio de negación *no* antepuesto al verbo, una estructura que al parecer el colaborador no ha aprendido.

La combinación de palabras que se presente en el orden de palabras que corresponda más a la estructura del español, permitirá una mayor comunicación y menor ambigüedad. (3e) se puede interpretar como ‘el perro malo se va corriendo’, que es posible porque la combinación de palabras *Perro Malo ir Correr* se presenta en un orden que corresponde a la estructura del español (SV[CC]): el orden S [(*perro*) + ADJ (*malo*)] + V [(*ir*) + CC (*correr*)]. De igual manera en (3f), la construcción *Perro ir Rapido*, se puede interpretar como ‘el perro (se) va rápido’, ya que las palabras se presentan en la siguiente secuencia: S [*perro*] + V [*ir*] + CC [ADV (*rápido*)] (SV[CC]).

Lo mismo sucede con la construcción *Hombre Decir Dame bolsa mía*, interpretable como ‘el hombre dice: dame la bolsa, es mía’, porque las palabras se presentan en el orden S [*hombre*] + V [*decir*] + OD [*dame bolsa mía*] (SVO). Por último, en (3g), al igual que en los casos anteriores, *Maestro Decir Donde Cuaderno Bolsa* se puede interpretar como ‘el maestro dice dónde está el cuaderno y la bolsa’, y *Alumnos Decir Perro Rober*, como ‘El alumno dice el perro se la [la tarea] robó’, pues sus estructuras siguen el orden SVO: S [*maestro*] + V [*decir*] + OD [*donde cuaderno bolsa*] y S [*alumnos*] + V [*decir*] + OD [*perro rober*].

En el caso presentado, se puede observar que los mensajes que produce el colaborador resultan más comprensibles –aunque todavía imprecisos debido a la ausencia de categorías funcionales– que los mensajes presentados en (1) y (2), ya que usa mayor léxico del español y construye la información a partir de la combinación de verbos, sustantivos, adverbios y un adjetivo, en una secuencia que corresponde al orden de palabras del español (SVO). Si bien, produce en (3b) la construcción *Yo asusta*, que contiene un pronombre personal de 1ª persona del singular y el verbo asustar flexionado en 3ª persona del singular –que aún no concuerdan–, y en (3f) el imperativo en la construcción *Dame bolsa mía*, se trata de casos aislados en los que hay flexión verbal.

A partir de su producción escrita, se puede decir, por una parte, que el colaborador se encuentra en un nivel de aprendizaje del español escrito como L2 en el que ha asimilado diferentes categorías léxicas e identificado el orden de palabras del español, pero no todavía el uso de categorías léxicas, y, por otra, que el estudiante –por la manera en que estructura los mensajes, como si se tratara de una descripción de las acciones de los personajes de historieta (perspectiva del observador), compaginada con discurso directo– no conoce aún la convención de escritura en las historietas, ámbito donde los personajes hablan sistemáticamente desde su yo.

En general, los datos hasta ahora presentados se caracterizan por construir la información sobre la base de la combinación de verbos, sustantivos y adverbios y por la ausencia de categorías gramaticales. Estos datos muestran que las combinaciones de categorías léxicas sin marcas gramaticales se pueden graduar por niveles de interpretación de los mensajes determinados por la calidad del significado de las palabras y por el orden en el que se combinan. Así, si éste corresponde más a la estructura natural del español que a un orden distinto permitirá que haya mayor entendimiento de lo que se quiere comunicar.

Por otra parte, en el corpus se encuentran otros casos en que los mensajes se construyen también con diferentes categorías léxicas estructuradas en el orden de palabras del español, pero, a diferencia de los ejemplos anteriormente presentados, se observa ya el uso de elementos gramaticales (flexión verbal, artículos y preposiciones), algunos de los cuales se empiezan a usar de manera adecuada, o bien están en ese proceso. En la figura 3, con la pregunta *¿Qué hacen?* se intentaba motivar respuestas con verbos en presente (formas verbales simples); sin embargo, el presente progresivo (formas perifrásticas) es el tiempo más preciso y natural para las situaciones que se tienen que describir. Por lo anterior, tanto las respuestas con formas verbales simples como las respuestas con estructuras perifrásticas se toman en cuenta para el análisis. En cambio, no se consideran

los usos de artículos ni de preposiciones y tampoco los errores en la acentuación ni en las grafías que presentan algunas palabras.

¿Qué hacen?



Ejemplo:

① El estudiante abre la ventana	⑪ La señora camina con el perro en el baño
② El muchacho está dormido	⑫ Los novios se fue pasear lugar en el bosque
③ El muchacho entre en el camino	⑬ El señor ve el perdido
④ El señor está moner de en el camino	⑭ La señora está esperando para ver un taxi
⑤ Los estudiantes acompaña con su amiga	⑮ La chava está come de cosas
⑥ La señora entre en la Ropa	⑯ El señor está taxi ya salir
⑦ El joven está espera de en el calle	⑰ La chava nota el celular
⑧ Las señoras platica con la señora	⑱ El señor quiere vende en el perdida
⑨ El joven que quiere caminar	⑲ El señor pega a otro persona
⑩ El chavo toma beber con caco cola	⑳ El señor ya está salir trabajo

Figura 3

Con base en las respuestas que se muestran en la figura 3, expongo cómo la colaboradora responde en algunos casos con formas verbales simples (4), y en otros, con estructuras perifrásticas y estructuras con verbos de voluntad (5).

(4)

- a. El muchacho **entre* en el camino
- b. Los estudiantes **acompaña* con su amiga
- c. La señora **entre* en la Ropa
- d. Las señoras **platica* con la señora
- e. El chavo *toma beber* con caco cola
- f. La señora **caminar* con el perro esta baño
- g. Los novios **se fue* paseo lugar en el bosque
- h. El señor **ver* el perdida
- i. El señor *está* taxi ya **salir*

- j. La chava *platica* el celular
- k. El señor *p*ega* a otra persona

(5)

- a. El muchacho *Esta *dormir*
- b. El señor *esta *manjer* de en el camino
- c. El joven *Esta *espera* de en el calle
- d. El joven que *quiere caminar*
- e. La señora *esta *espera* para viene taxi
- f. La chava *esta *come* de tacos
- g. El señor *quiere *vende* en el perdida
- h. El señor ya acba salir del trabajo

En los ejemplos de (4), se observa, además, que de los trece verbos que se presentan, cuatro se flexionan adecuadamente: *tomar* (4e) –3ª persona del singular *toma* que concuerda con el sujeto *el chavo–*, *estar* (4i) –3ª persona del singular *está* que concuerda con el sujeto *el señor–*, *platicar* (4j) –3ª persona del singular *platica* que concuerda con el sujeto *la chava–* y *p*egar (pagar)* (4k) –3ª persona del singular *pega* que concuerda con el sujeto *el señor–*. De los trece verbos, cinco se flexionan inadecuadamente (*): *entrar* (4a), *acompañar* (4b), *entrar* (4c), *platicar* (4d) e *irse* (4g). Por último, cuatro verbos se encuentran inadecuadamente en infinitivo (*): *beber* (4e), *caminar* (4f), *ver* (4h) y *salir* (4i).

Por otra parte, en los ejemplos de (5) se observa que se presentan cinco perífrasis de gerundio en proceso de conformación (5a, 5b, 5c, 5e, 5f), una perífrasis de infinitivo (5h) y dos estructuras con verbos de voluntad (5d) y (5g). En las estructuras perifrásticas (5a, 5b, 5c, 5e, 5f), se observa que el verbo auxiliar *estar* se flexiona adecuadamente en todos los casos, mientras que los verbos auxiliados, en lugar de presentarse en gerundio, se encuentran en infinitivo (*) (5a, 5b) o se flexionan inadecuadamente (*) (5c, 5e, 5f). En la perífrasis de infinitivo de (5h), aunque se omite la preposición que requiere el verbo auxiliar (*acabar de*), éste se flexiona adecuadamente y el verbo auxiliado (*salir*) se encuentra en infinitivo, que es la forma que corresponde al contexto. En las estructuras con verbos de voluntad (5d) y (5g), se observa que *querer* está adecuadamente flexionado en ambos casos. En (5d) el segundo verbo que funciona como objeto directo se encuentra en infinitivo, que es la forma adecuada, mientras que el segundo verbo de (5g) se ha flexionado de manera inadecuada.

A partir de los ejemplos presentados en (4), se puede decir que la colaboradora ha aprendido a flexionar adecuadamente los verbos terminados en *-ar* en la 3ª persona del singular en presente, como en (4e, 4i, 4j, 4k). Sin embargo, se observa que la regla todavía está incompleta, ya que no flexionan de la misma manera *entrar* (4a, 4c) y *caminar* (4f), verbos que también pertenecen al paradigma de terminación en *-ar*. En cuanto a la flexión de la 3ª persona del plural del presente, se observa que esta forma no ha sido aprendida, como se puede ver en los ejemplos de (4b), (4d) y (4g), cuyos verbos no concuerdan con los sujetos que se encuentran en plural.

Por otra parte, a partir de los ejemplos de (5), se puede decir que la colaboradora aún aplica reglas incompletas en el uso de las estructuras perifrásticas (5a, 5 b, 5c, 5e, 5f). Si bien flexiona adecuadamente el verbo auxiliar (*estar*) en todos los casos, los verbos auxiliados aún no se presentan en gerundio, que es la forma que corresponde. De la misma manera, se puede decir que las reglas de funcionamiento de las estructuras con verbos de voluntad se aplican aún de manera incompleta, ya que en (5d) el segundo verbo que funciona como objeto directo se encuentra en infinitivo, que es la forma adecuada, mientras que el segundo verbo de (5g) se ha flexionado inadecuadamente. En síntesis, la colaboradora se encuentra en un nivel de aprendizaje en el que ha identificado el uso de la flexión verbal que empieza a ser precisa en determinados contextos.

Como he mostrado hasta el momento, el nivel de comunicación que puedan tener los sordos por medio del español escrito como L2 está determinado por el nivel de dominio de la morfosintaxis del español. Así, la comunicación menos eficiente se caracteriza por transmitir la información mediante palabras que no tienen significado en español, palabras aisladas o la combinación de palabras cuyo contenido semántico dificulta establecer una relación de significado que permita entender los mensajes.

La comunicación es un poco más eficiente, a pesar de que no se utilicen categorías gramaticales, cuando los mensajes se estructuran con diferentes categorías léxicas del español y se combinan en un orden que corresponde más al orden de palabras del español. La comunicación mejora cuando, además de usar diferentes categorías léxicas que se combinan en el orden de palabras del español, se empiezan a usar categorías gramaticales.

ORDEN DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA DE TOMASELLO (2003, 2008)

Para medir el nivel de aprendizaje de los casos anteriores presento el orden de adquisición de la lengua materna de la teoría de la adquisición del lenguaje basada en el uso de Tomasello (2003, 2008). Sirve de fundamento para hacer mi propuesta de evaluación del español escrito como L2 en los usuarios sordos que corresponde a los niveles de aprendizaje pregramaticales⁵.

Según Tomasello (2008: 76), la estructura de la lengua emerge en su uso y su función comunicativa –tanto las palabras individuales como la estructura–. Considera que desde las primeras emisiones que producen los niños, en las llamadas *holofrases*, ya se expresan intenciones comunicativas completas; no son meras palabras, sino

⁵ Como lo expliqué en la nota 2, el modelo de Tomasello (2008: 76) permite identificar los procesos de conformación de las estructuras pregramaticales, en este caso del español, las cuales se relacionan con el desarrollo de la eficiencia comunicativa de los mensajes, por lo que este modelo permite clasificar y jerarquizar los resultados del análisis.

emisiones que se dirigen a alguien, se producen en un contexto determinado y obtienen un resultado. Así, una vez que los niños producen una expresión comprenden tanto la referencia como el propósito comunicativo. Los niños empiezan produciendo *holofrases* o emisiones de un solo elemento; más adelante, forman esquemas o construcciones concretas basadas en palabras particulares, pues todavía no utilizan categorías funcionales. Este nivel permite delinear los primeros enunciados formados por varios elementos que son de tres tipos: la *combinación de palabras*, los *esquemas pivote* y las *construcciones basadas en ítems*.

La *combinación de palabras o expresiones* se caracteriza por presentar emisiones que incluyen tanto la sucesión de palabras individuales como la combinación de dos elementos que, principalmente, corresponden a nombres, verbos y adjetivos. En este nivel todavía no se utilizan palabras funcionales. Por ejemplo, el niño dice *pelota mesa* para referirse a que la pelota está en la mesa.

Los *esquemas o construcciones pivote* se caracterizan por presentar un patrón más sistemático, generalmente es una palabra o frase que parece estructurar el enunciado como un todo y que se utiliza junto con otros ítems que simplemente llenan espacios variables. Un ejemplo puede ser cuando el niño dice *Más leche, más pan, más jugo*. En este nivel todavía no se usan símbolos sintácticos como el orden de palabras o marcación de caso para indicar los diferentes papeles que tienen los participantes en la escena.

Las *construcciones basadas en ítems* (Tomasello 2008: 77) se caracterizan por presentar una marcación sintáctica pero como parte integral de la construcción, como es el orden de palabras. En este nivel, las primeras marcaciones sintácticas son locales. La diferencia de éste con respecto al del esquema pivote se encuentra en que los niños utilizan símbolos sintácticos como la morfología, adposiciones y el orden sintáctico para marcar los papeles que desempeñan los participantes en los eventos. Todo esto se hace sobre la base de ítems específicos: el niño no generaliza la marcación sintáctica ni marca de manera similar los papeles de los participantes en formas similares.

Posteriormente, los niños empiezan a construir estructuras más abstractas (Tomasello 2008: 78), con menos ítems léxicos particulares. A pesar de su abstracción, cada una de ellas tiene una función particular en el contexto comunicativo en el que es apropiado usarlo. Las construcciones empiezan a tener marcación sintáctica.

ESCALA DE NIVELES DE APRENDIZAJE PREGRAMATICALES: CONSTRUCCIONES CON CATEGORÍAS LÉXICAS SIN CATEGORÍAS GRAMATICALES

Con base en los niveles de adquisición de Tomasello (2008: 75-78) y a partir del análisis de los datos del corpus, presento a continuación la primera parte de la escala de evaluación (tabla 2) que permite medir las producciones escritas de los sordos que se encuentran en los niveles previos al aprendizaje de la gramática del español.

Tabla 2. Escala de aprendizaje de los niveles pregramaticales en construcciones con categorías léxicas sin categorías gramaticales

(-) aprendizaje				(+) aprendizaje
Holofrases Expresiones de un elemento	Sucesión de palabras individuales. Combinación de palabras			Construcciones basadas en ítems. Marcación sintáctica, orden de palabras y primeras marcaciones sintácticas locales
Holofrases	<i>Combinación de palabras (ausencia de palabras funcionales)</i>			D
	A	B	C	
Hay una intención comunicativa, pero ésta se manifiesta con palabras aisladas o combinación de palabras particulares que aún no permiten interpretar el mensaje.	-Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. -Ausencia de palabras funcionales. - Orden de palabras: agramatical.	-Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. -Ausencia de palabras funcionales. - Orden de palabras: (+/-) gramatical.	-Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. -Ausencia de palabras funcionales. - Orden de palabras: gramatical.	-Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. -Uso de palabras funcionales - Orden de palabras gramatical. -Marcación sintáctica: (+/-) precisa.
Ejemplo: <i>que oyoronta Yo mono</i>	Ejemplo: <i>ver hombre agua 'El hombre está viendo el agua'</i>	Ejemplo: <i>Niño platicar amigo mucho 'El niño platica mucho con su amigo'</i>	Ejemplo: <i>Perro Malo Ir Correr 'El perro malo se va corriendo'</i>	Ejemplo: <i>El chavo toma *beber con caco cola La señora *caminar con el perro esta baño El señor *ver el perdida El señor esta taxi ya *salir La chava platica el celular</i>

En esta escala, en la parte superior izquierda de la tabla, represento el inicio del aprendizaje del español escrito como L2 de los sordos con las *holofrases* –expresiones de un solo elemento–. Hacia la derecha se representa la continuación del aprendizaje con la sucesión de palabras individuales y la combinación de palabras hasta llegar a las construcciones basadas en ítems, las cuales se caracterizan por presentar marcación sintáctica a través del orden de palabras y con las primeras marcaciones sintácticas locales. La descripción de las características de cada uno de los niveles se encuentra en los recuadros en la parte inferior.

Las *holofrases* se identifican porque en los mensajes se puede observar que hay una intención comunicativa. Sin embargo, ésta se manifiesta con palabras aisladas o una combinación de palabras particulares que aún no permite interpretar el mensaje.

La sucesión de palabras individuales y la combinación de palabras de los mensajes transitan por tres niveles –A, B y C–, los cuales se caracterizan por estructurarse sobre la base de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios y por la ausencia de palabras funcionales. Estos niveles se diferencian entre ellos por el orden de palabras de los mensajes: A muestra un orden de palabras agramatical, B se caracteriza por

presentar un orden de palabras (+/-) gramatical y *C* se identifica por el orden gramatical de palabras.

Por último, el nivel de construcciones basadas en ítems (*D*) se caracteriza, al igual que los niveles anteriores, por estructurarse sobre la base de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, pero se diferencia por la presencia de palabras funcionales y por presentar marcación sintáctica, adecuada en algunos casos e inadecuada en otros; es decir, es (+/-) precisa.

De acuerdo con la escala (tabla 2), el ejemplo (1) se ubica en el nivel inicial de aprendizaje, correspondiente a las *holofrases*, ya que se observa que el colaborador tiene una intención comunicativa. Sin embargo, no es posible entender los mensajes debido a que, por una parte, combina grafías que no tienen significado en español y, por otra, combina palabras cuyo contenido semántico impide establecer una relación de significado. Los casos de (2a) y (2b) se ubican en el nivel de combinación de palabras *A*, ya que los mensajes se estructuran con sustantivos y verbos, no se utilizan palabras funcionales y el orden de palabras es agramatical, por no corresponder al orden de palabras del español. Por otra parte, la producción de (3) se encuentra en el nivel de aprendizaje de combinación de palabras *C*, puesto que coordina palabras según el orden natural del español y porque no manifiesta todavía un uso de palabras funcionales. Por último, los ejemplos de (4) y (5) se ubican en el nivel *D*, el cual corresponde al nivel de las construcciones basadas en ítems, pues las oraciones se estructuran en el orden natural de palabras del español y se manifiesta el uso, entre otras categorías gramaticales, de la flexión verbal que en algunos casos se utiliza de manera adecuada (+ precisa) y, en otros, de manera inadecuada (- precisa).

Como se ha podido observar, el nivel de aprendizaje del español escrito como L2 en los usuarios sordos se puede relacionar con el proceso de adquisición de una lengua materna. Así, en los niveles pregramaticales, el aprendizaje se inicia con el uso de diferentes categorías léxicas que se van combinando, a través de los diferentes niveles, en un orden que cada vez corresponde más al orden natural de palabras del español. Continúa con el inicio del uso de categorías gramaticales que, aunque su aplicación todavía no es adecuada en todos los casos, es un indicador de que se han identificado. Es a partir de este nivel que se podría continuar con el proceso de gramaticalización.

ESCALA DE NIVELES DE APRENDIZAJE PREGRAMATICALES:

CONSTRUCCIONES CON CATEGORÍAS LÉXICAS Y GRAMATICALES

En contraste con los casos anteriores, en el corpus se encuentran otros ejemplos en que los mensajes, si bien ya se construyen tanto con categoría léxicas como gramaticales, se observa, sin embargo, que estas categorías no se combinan según el orden natural de palabras del español, ni las categorías gramaticales se usan adecuadamente en la mayoría de los contextos, como advierte en (12). En este ejemplo se puede ver que la interpretación de la construcción es difícil, ya que el orden en el que se

presentan las diferentes clases de palabras no corresponde al del español (SVO). La construcción *Soy yo Mucho* se presenta en el orden v [Soy] + s [yo] + ADV [Mucho]; es decir, en el orden vs. *Con platicos y mamá y hermano Cosas diferente broma siempre risos* se presenta en el orden PREP [Con] + v [*platicos] + CONJ [y] + SUST [mamá] + CONJ [y] + SUST [hermano] + SUST [Cosas] + ADJ [diferente] + SUST [broma] + ADV [siempre] + SUST [risos]. Además de tener sólo un verbo con flexión defectiva (*platicos*), está estructurada con diferentes clases de palabras que se combinan en un orden agramatical. A partir de este ejemplo, se puede pensar que el colaborador ha aprendido categorías léxicas y gramaticales, pero antes de haber identificado y aprendido el orden de palabras del español.

(12)

¿Qué hiciste ayer?
 Soy yo Mucho Con platicos y mamá y hermano
 Cosas diferente broma siempre risos.

En el corpus se encuentran otros casos en los que, si bien los mensajes se construyen a partir de la combinación de categorías léxicas y gramaticales en el orden de palabras del español, también se puede observar que, al usar algunas categorías gramaticales, se aplican reglas de funcionamiento defectivas en todos los casos, como se advierte en el uso de la flexión verbal de (13). Ante la pregunta *¿Qué hiciste ayer?* se esperarían como respuestas oraciones en 1ª persona y en pretérito; es decir, oraciones en las que el referente principal sea el colaborador y que éste se refiera a las acciones que llevó a cabo el día anterior.

(13)

¿Qué hiciste ayer?
 MI CASA, YO *[VÍO] LA TELEVISIÓN DIFERENTES CANALES Y LUEGO
 ME *[AYUDA] AMI MAMÁ *[HACEMOS] A COCINA, MI FAMILIA
 COMIDA, LUEGO MI PAPA *[VAMOS] A *[TRABAJABA]

A partir del ejemplo anterior, se puede decir que el estudiante, a nivel oracional, ha aprendido tanto categorías léxicas como gramaticales, a estructurarlas en el orden de palabras del español y a identificar la posición del sujeto, del verbo y del objeto. A nivel sintagmático, ha identificado la posición del pronombre posesivo de 1ª persona del singular (*mi*). De igual manera, entre oraciones, ha reconocido la posición de la conjunción *y*, así como la del adverbio *luego*. Sin embargo, a nivel morfológico, si bien flexiona los verbos, aún no aplica adecuadamente las reglas de funcionamiento de las marcas de persona, número y tiempo, que en este caso corresponden al pretérito.

Para considerar casos como los de (12) y (13) presento una segunda escala que permite identificar los diferentes niveles de aprendizaje pregramaticales para los casos en

que los mensajes se construyen con categorías léxicas y gramaticales, usadas de manera imprecisa en todos los casos, pero con la aplicación de reglas gramaticales defectivas (tabla 3).

Tabla 3. Escala de niveles de aprendizaje pregramaticales en construcciones con categorías léxicas y categorías gramaticales

(-) aprendizaje			(+) aprendizaje
Combinación de palabras (presencia de palabras funcionales)			D
a	b	c	Marcación sintáctica (+/-) precisa
-Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.	-Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.	-Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.	-Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.
-Uso palabras funcionales.	- Uso palabras funcionales.	- Uso palabras funcionales.	-Uso de palabras funcionales.
-Orden de palabras: agramatical.	-Orden de palabras: (+/-) gramatical.	-Orden de palabras: gramatical.	- Orden de palabras: gramatical.
-Marcación sintáctica: (-) precisa.	-Marcación sintáctica: (-) precisa.	-Marcación sintáctica: (-) precisa.	-Marcación sintáctica: (+/-) precisa.
Ejemplo: ¿Qué hiciste ayer? Soy yo Mucho Con platicos y mamá y hermano	Ejemplo: ¿Qué hiciste ayer? Me quiero fue ir casa otro con amigo	Ejemplo: ¿Qué hiciste ayer? Mi casa, yo* [vío] la televisión diferentes canales y luego me *[ayuda] ami mamá *[hacemos] a cocina, mi familia *[comida], luego mi papa *[vamos] a trabajaba	Ejemplo: El chavo toma *beber con caco cola La señora *caminar con el perro esta baño El señor *ver el perdida El señor esta taxi ya *salir La chava platica el celular

Los niveles se diferencian entre ellos por el orden de palabras de los mensajes: *a* se identifica por presentar uno agramatical, *b* por uno (+/-) gramatical y *c* por uno gramatical. En cambio, *D* corresponde al mismo nivel presentado en la escala anterior (tabla 2), caracterizado por estructurarse sobre la base tanto de categorías léxicas como gramaticales en un orden de palabras que corresponde a la estructura del español y por presentar una marcación sintáctica que empieza a ser adecuada en algunos casos e inadecuada en otros. Esta última característica establece la diferencia con el nivel *c*.

De acuerdo con la escala de la tabla 3, la producción escrita de (12) se puede ubicar en el nivel *a* de la escala de aprendizaje pregramatical, ya que el colaborador estructura su mensaje a partir de la combinación de palabras tanto léxicas como gramaticales, en un orden de palabras agramatical y con una marcación sintáctica (-) precisa. En cambio, (13) se coloca en el nivel *c* de la escala, ya que combina en un orden gramatical palabras léxicas y gramaticales, pero con marcación sintáctica todavía imprecisa (- precisa).

En síntesis, esta segunda escala de aprendizaje permite identificar el proceso de conformación de las construcciones con categorías léxicas y gramaticales que presentan marcación sintáctica defectiva en el que se encuentren los aprendices.

En las tablas 4, 5 y 6 presento los niveles de aprendizaje en los que se ubican los colaboradores que conforman la muestra. Como se puede ver en los resultados, todos ellos se encuentran aún en los niveles pregramaticales del aprendizaje del español como L2 a pesar de los años que tienen de escolaridad. Cabría preguntarse cómo han podido transitar a través de los diferentes niveles de la educación media con tantas deficiencias gramaticales en el español escrito como L2.

Tabla 4. Niveles de aprendizaje en estudiantes de 3º de preparatoria

Código de colaborador	Edad	L1	Construcciones con categorías léxicas sin categorías gramaticales				Construcciones con categorías léxicas y categorías gramaticales			
			(-) → (+)				(-) → (+)			
			Holof.	A	B	C	a	b	c	D
MMM3ºBH	19		----	----	----	----	----	----	----	X
DAA3ºBM	16		----	----	----	----	----	----	----	X
EMO3ºBH	17		----	----	----	----	----	----	----	X
RBM 3ºBH	21		----	----	----	----	----	----	----	X
BML3ºBH	21	LSM	----	----	----	----	----	----	X	----
MGM3ºBH	20		----	----	----	----	----	----	X	----
AHM3ºBH	18		----	----	----	----	----	----	X	----
JMV3ºBH	20		----	----	----	----	----	----	X	----
DSD3ºBH	18		----	----	----	----	----	----	X	----
HGG3ºBH	17		----	----	----	----	----	X	----	----

Año de elicitación: 2010

Tabla 5. Niveles de aprendizaje en estudiantes de 1º de secundaria del Centro Clotet A.C.

Código de colaborador	Edad	L1	Construcciones con categorías léxicas sin categorías gramaticales (-) → (+)				Construcciones con categorías léxicas y categorías gramaticales (-) → (+)			
			Holof.	A	B	C	a	b	c	D
ARG1°SM	14		----	----	----	----	----	----	----	X
NOM1°SM	13		----	----	----	----	----	----	----	X
CZE1°SH	15		----	----	----	----	----	----	----	X
LFD1°SH	16		----	----	----	----	----	----	X	----
JAR1°SH	14	LSM	----	----	----	----	----	----	X	----
ERG1°SH	25		----	----	----	X	----	----	----	----
MEC1°SH	30		----	----	----	X	----	----	----	----
AME1°SH	18		----	----	----	X	----	----	----	----
AGA1°SH	15		----	----	----	X	----	----	----	----
JRS1°SH	26		X	----	----	----	----	----	----	----

Año de elicitación: 2017

Tabla 6. Nivel de aprendizaje en estudiante de 1º de preparatoria de IEMS

Código de colaborador	Edad	L1	Construcciones con categorías léxicas sin categorías gramaticales (-) → (+)				Construcciones con categorías léxicas y categorías gramaticales (-) → (+)			
			Holof.	A	B	C	a	b	c	D
JSM1° BM	19	LSM	----	----	----	----	----	----	----	X

Año de elicitación: 2010

CONCLUSIONES

Como se ha podido ver en el desarrollo de este trabajo, mi propuesta de escala de evaluación se basó en el orden de adquisición de la lengua materna de la teoría de la adquisición del lenguaje basada en el uso de Tomasello (2003, 2008) para los niveles de aprendizaje pregramaticales. Este modelo permitió contrastar las características lingüísticas de las producciones escritas de los sordos con las características lingüísticas que se presentan en el proceso de adquisición de la lengua materna. A partir de ello, se pudieron identificar diferentes niveles de aprendizaje del español escrito como L2 en los aprendices sordos.

Con base en el orden de adquisición de la lengua materna de Tomasello (2008) y en el contraste con las características lingüísticas de las producciones escritas de los sordos, se pudo determinar que, en los casos en los que aún no hay marcación sintáctica, el aprendizaje transita por diferentes niveles. Su inicio se identifica con la producción de combinación de grafías que no tienen significado y la combinación de palabras y estructuras a partir de las cuales es difícil establecer relaciones de significado, pero que representan las primeras manifestaciones de la intención de comunicar. El aprendizaje continúa y se identifica con el uso de diferentes categorías léxicas que se van combinando a través de diferentes niveles en un orden que corresponde cada vez más al orden natural de palabras del español. Una vez que éste se ha manifestado, el aprendizaje continúa cuando se comienza a hacer uso de las categorías gramaticales –cuya aplicación todavía no es adecuada en todos los casos–, indicio de que se ha iniciado el proceso de gramaticalización.

Asimismo, se pudo determinar que, en los casos en que los mensajes se construyen a partir de la combinación tanto de categorías léxicas como gramaticales –éstas últimas con funcionamiento defectivo en todos los casos– el nivel de aprendizaje también se puede identificar a partir del orden de palabras que se manifieste en los mensajes. Así, el menor nivel de aprendizaje se relaciona con un orden de palabras que no corresponde al orden natural del español en tanto que el mayor nivel de aprendizaje guarda estrecha relación con éste.

Determinar el nivel del proceso de conformación de las construcciones pregramaticales permitirá continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del nivel que requiera cada alumno y lograr de esta manera que su comunicación sea cada vez más eficiente.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL-LLOSERA, Agustí, R. M. CAÑELLAS MAJORAL, E. GARRETA SIERRA, A. HÉRNANDEZ SÁNCHEZ, A. HERNÁNDEZ DE LA PEÑA, M. NAVARRO CAPELLA y M. I. VILA BONCOMPTE. 1999. “Prueba diagnóstica para evaluar el nivel de adquisición de lenguaje en el ámbito morfológico en alumnos sordos”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 19, núm. 3: 150-155.
- CLARK, Herbert. 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, Ana Belén. 2003. “¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?”, *Enseñanza* 21: 201-218.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros. 2006. “Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil”, *Revista Española de Lingüística* 36: 319-347.
- FERNÁNDEZ VIADER, M. Pilar y Esther PERTUSA. 1996. “Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 16, núm. 2: 79-85.
- GUTIÉRREZ CÁCERES, Rafaela. 2012. “Dimensión micro-estructural de la expresión escrita en alumnos sordos de Educación Primaria y Secundaria: análisis descriptivo”, *Didáctica. Lengua y Literatura* 24: 191-209.

- HERRERA FERNÁNDEZ, Valeria, Daniela CHACÓN MACCHIAVELLO y Felipe SAAVEDRA CORONADO. 2016. "Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües", *Estudios Pedagógicos* 42, núm. 2: 171-191.
- LÓPEZ ORNAT, Susana. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- MASSONE, María Ignacia. 2010. "La comunidad sorda: del trazo a la escritura", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 31, núm. 1: 6-17.
- MASSONE, María Ignacia, Virginia L. BUSCAGLIA y Agustina BOGADO. 2005. "Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 26, núm. 4: 1-17.
- ROJAS NIETO, Cecilia y Donna JACKSON-MALDONADO (eds.). 2011. *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: Universidad Autónoma de México-Universidad Autónoma de Querétaro.
- RUSELL, Gabriela Susana. 2016. *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*, tesis de doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SLOBIN, Dan Isaac. 1992. *The Crosslinguistic of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, vol. 3.
- TOMASELLO, Michael. 2008. "The usage-based theory of language acquisition", en Edith L. Bavin (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 69-87.
- TOMASELLO, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ZAMBRANO, Ludmilan. 2008. "Tipología de las producciones textuales escritas por sordos", *Laurus* 14, núm. 26: 11-30.